

Estrategias y recursos para el desarrollo de la cultura cooperativa entre profesorado y profesionales de la educación social en primaria

María Montserrat CASTRO RODRÍGUEZ
Daniela GONÇALVES
Jesús RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ

Datos de contacto:

M.ª Montserrat Castro Rodríguez
Departamento de Pedagogía
e Didáctica de la Universidad
de A Coruña
Correo electrónico:
maria.castror@udc.es.

Daniela Gonçalves
Departamento de Formação
de Professores da ESE
de Paula Frassinetti
Correo electrónico:
daniela@esept.pt

Jesús Rodríguez Rodríguez
Departamento de Pedagogía
y Didáctica de la Universidad
de Santiago
Correo electrónico:
jesus.rodriguez.rodriguez@usc.es

Recibido: 24/03/2017

Aceptado: 05/07/2017

RESUMEN

En este artículo planteamos la necesidad de que el profesorado y los educadores y las educadoras sociales desarrollen acciones reflexivas conjuntas, con el propósito de favorecer la implementación de procesos de intervención educativos cooperativos y apoyados en estrategias de desarrollo profesional. Igualmente se consideran las posibilidades que ofrecen estrategias como la narrativa y el portafolio con el fin de favorecer la construcción del conocimiento profesional de un modo compartido. Entendemos que la relevancia de las estrategias de desarrollo profesional se constituye en recursos potenciadores de la (re)conceptualización de la práctica profesional y, por tal motivo, como un recurso de crecimiento profesional (y personal).

PALABRAS CLAVE: Estrategias, Desarrollo profesional, Educación Primaria, Educación Social.

Strategies and Resources for the Development of Cooperative Culture between Teachers and Social Education Professionals in Primary School

ABSTRACT

In this article we analyze the need for teachers and social educators to develop joint review processes in order to facilitate the development of cooperative educational intervention processes that are supported by professional development strategies. The possibilities offered by strategies such as narrative and portfolio are also analyzed in order to facilitate the construc-

tion of professional knowledge in a shared way. We consider that professional development strategies represent important resources that enhance the (re) conceptualization of professional practice and, as such, as a resource for professional (and personal) growth.

KEYWORDS: Strategies, Professional development, Primary school, Social education.

Introducción

La escuela actual tiene que reafirmarse como un espacio de referencia social, en el cual el profesorado y las educadoras y los educadores sociales deberán constituirse en agentes activos del cambio. Estos profesionales ocupan una posición privilegiada porque necesitan responder a los desafíos que se les presentan diariamente, por lo que pueden ser uno de los principales impulsores de la transformación del sentido de las instituciones educativas, ya que pueden ser protagonistas fundamentales que buscan el desarrollo armonioso e integral de cada ser humano (Zyngier, 2017).

Irrumpir en este escenario conlleva abordar un pensamiento sistémico para dar cuenta de la totalidad indivisa de los fenómenos mundiales (globalización) en los que la educación se inserta. Las teorías cada vez más transitorias del conocimiento y la presión de los resultados reclaman la construcción de otro tipo de conocimiento: el conocimiento en red, la autoorganización recursiva, la integración de lo cualitativo en lo cuantificable y la transferencia y valoración económica del conocimiento. Las implicaciones educacionales de estos cambios son desafiantes: exigen la reintegración (inclusión) del sujeto en este proceso mundial en curso y la educación se transforma en un sistema necesariamente abierto. En este contexto, se necesitan estrategias reflexivas que ayuden al profesorado de primaria y al educador social a reflexionar conjuntamente sobre la manera de afrontar los desafíos que la sociedad actual plantea (Domingo Segovia y Fernández Cruz, 1999; Maiztegui Oñate, 2007).

Para tal cometido, las instituciones y actores educativos contemporáneos deben acudir a paradigmas epistemológicos próximos al constructivismo, al interaccionismo, a lo sociocultural y a lo trascendente con el fin de cumplir con una vocación de *educación para y por las relaciones*. En esta vocación se acentuará el enfoque reflexivo en la práctica pedagógica de los profesores y educadores sociales (véase por ejemplo Domingo Segovia y Fernández Cruz, 1999; Riberas Bargalló y Vilar Martín, 2014; Fullana Noell, Pallisera Díaz y Planas Lladó,

2011),¹ y se priorizarán nuevos instrumentos de enseñanza y de aprendizaje centrados en una nueva ecología cognitiva, primando la autonomía, la cooperación y el espíritu crítico de los sujetos en una ciudadanía cultural que unifique lo local y lo global y la criticidad de los sujetos en una ciudadanía cultural que alie lo local y lo global. Igualmente se hace necesaria la promoción del desarrollo de una cultura cooperativa entre el profesorado de educación primaria y los profesionales de la educación social a partir de estrategias y recursos adaptados.

El profesorado y los educadores y las educadoras sociales en la escuela primaria actual: la necesidad de una cultura cooperativa

En este escenario en el que se reclaman cada vez más exigencias y funciones a la escuela, el profesorado tiene que buscar respuestas para facilitar el desarrollo personal y colectivo de todo el alumnado (Morcillo Loro, 2016). Igualmente, en muchos casos, la intervención desde la escuela no será suficiente para garantizar que esa persona pueda alcanzar el máximo desarrollo, porque, a veces, los obstáculos a dicho desarrollo están dentro de su entorno familiar (Tonbuloglu, Aslan y Aydin, 2016; Eriksen, Hvidtfeldt y Lilleør, 2017). En otras ocasiones, sabemos que es necesario que la actuación dentro de la escuela se complemente con la intervención en otros contextos (Tourse *et al.*, 2008; Nielsen *et al.*, 2016) que faciliten al estudiante la adquisición de competencias que solo podrá adquirir en esos mismos contextos, pero que exigen la presencia de otros profesionales que contribuyan en su proceso educativo. Por tanto, si los profesionales de la educación social y el profesorado están trabajando con un mismo destinatario, e incluso compartiendo objetivos, necesitan de la reflexión conjunta, ya no solo en el proceso de análisis de la situación, sino con el fin de consensuar propuestas de intervención adaptadas. Igualmente, se necesita practicar una cultura cooperativa que implique el uso de estrategias y recursos que faciliten a estos profesionales la búsqueda de soluciones concretas adecuadas a cada persona que vive en una escuela y en una comunidad específicas.

Se necesita la complementariedad de las intervenciones de profesionales de la educación para alcanzar propuestas de mediación que aborden las diferentes necesidades y que hagan uso de los recursos adecuados para que todo el alumnado tenga la posibilidad de acceder al conocimiento, incorporarlo a su *input* y luego

1 Para profundizar en el significado de la práctica reflexiva nos encontramos con una importante literatura al respecto (los trabajos de Dewey, Stenhouse, Elliot, Schon, Zeichner, entre otros, son lecturas claves en este ámbito). Hemos indicado en el texto algunos trabajos que insisten particularmente en la conceptualización del enfoque reflexivo y el desarrollo de estrategias reflexivas que resultan de especial interés en nuestro texto.

aplicarlo en la vida ordinaria. Sin duda, son muchos los retos que como profesionales nos sitúan como aprendices y demandan hacer de nuestro ejercicio en el aula, y en el espacio público, una reflexión crítica para avanzar en la mejora de la calidad de la enseñanza, ajustando procesos y haciendo de las propuestas innovadoras una verdadera oportunidad de aceptar debilidades y proponer reajustes valiosos, en la línea que nos refiere Carbonell (2001). Según Giroux (2002), el educador es un intelectual que, a través de la indagación, busca estrategias transformadoras que lleven a la solución de problemas cotidianos que interfieren en el proceso educativo. En esta situación, la interacción dialógica favorece la aparición de análisis y propuesta nuevas (Asmann, 2002). Igualmente, se generan nuevas interrelaciones de resignificación, redefinición y aprendizaje relevante (Gimeno, 2008) de acuerdo con las necesidades reales de cada contexto. En este sentido, consideramos fundamental reforzar lo que Tardiff (2004) plantea en relación al *quién* como educador, en el ejercicio de su docencia y para su desarrollo competencial, visualizándose como gestor interactivo entre las múltiples mediaciones para, desde un juicio crítico, afrontar el desafío de los hechos y facilitar la tarea de generar conocimiento. Nos referimos a propuestas que, sometidas a una problematización y reflexión conjunta entre profesores y educadores sociales -que cultiven la acción educativa como acción dialógica-, puedan recrear potenciales escenarios de compromisos en la praxis educativa democratizadora.

Tomando en cuenta este reto, en cuyo eje gravita el docente y su quehacer, se trata ahora de considerar el carácter de una dinámica intersubjetiva en la que se vaya construyendo una identidad pedagógica que guíe, oriente, facilite el *e-durece* y se afiance de un desarrollo auto-regulado y auto-responsable en el desarrollo consciente, a la vez que se asumen límites y se dialogan oportunidades de manera interactiva entre el profesorado y los educadores sociales, haciendo posible una recreación compartida de adquisición de competencias corresponsable. Pues, en el flujo de los acontecimientos a los que se enfrentan el profesorado y los educadores y las educadoras sociales, surge la necesidad de profundizar en su sentido, y se gesta una comunidad de saberes, lo que desemboca en la construcción de un conocimiento relevante que incide en mejorar el proyecto de vida personal y el proyecto social compartido.

Hacia una cultura cooperativa

En los últimos años ha habido una gran preocupación por la cultura colaborativa entre profesionales de los diferentes ámbitos. La cultura colaborativa se constituye como una oportunidad significativa para el cambio y las mejoras eficaces en el caso de las escuelas (Krischesky, 2013), lo que puede enriquecerse si la cultura es cooperativa, en tanto que se comparten valores basados en la solidaridad. Según González *et al.* (2013), facilita el aprender de los demás, visibiliza el apoyo

mutuo, ayuda a mejorar la práctica docente y apoya la actualización, sin olvidar, como argumenta Benavides Amorís (2010), el surgir de nuevas ideas y metodologías o replantear las existentes, así como la adquisición de nuevos conocimientos y el crecimiento en valores de los participantes. Para Meinardi (2009), es un espacio que favorece el desarrollo profesional docente y promueve una educación «científica de calidad», a través de la «interacción dialógica» con colegas de más experiencia y fomento de estrategias de formación colaborativas. Artur Parcerisa (2008: 25-26) habla de la necesidad ineludible del trabajo colaborativo entre los educadores sociales y el profesorado, y menciona algunos aspectos que garantizan «una oportunidad frente a un riesgo», «profesionales con funciones diferentes», «enfoque global y colaborativo», «una visión amplia, global y sistémica» y la construcción de un «concepto compartido de la intervención».

En el nuevo contexto de cooperación, la existencia de temáticas comunes surgidas de la experiencia real de ambos profesionales (Rondón García, 2015) puede facilitar la inversión del enfoque que se retroalimenta casi exclusivamente de la teoría. Las necesidades reales de los profesionales exigen y generan conocimientos teóricos, aunque totalmente contextualizados en la realidad sobre la que están trabajando. Todo ello tiene que reflejarse en la formación inicial (Colén Riau, Jarauta Borrasca y Castro González, 2016) de ambos profesionales, pero también en el proceso de trabajo cooperativo con el que se encontrarán en su trabajo diario (Beloki Arizti *et al.*, 2011). Cada profesional ya no solo puede pensar en lo que hace en su contexto de trabajo individual, sino que también actuará en relación con lo que los otros profesionales estén realizando (Beloki Arizti *et al.*, 2011; Moliner García, Sales Ciges y Escobedo Peiro, 2016).

Algunas estrategias para el desarrollo de la cultura cooperativa entre profesorado y profesionales de la educación social en primaria

Existen numerosas estrategias que pueden resultar interesantes como vertebradoras de la reflexión conjunta entre profesionales procedentes de distintos ámbitos. Cada circunstancia condicionará la idoneidad de cada uno de ellos. Algunos de los más representativos pueden ser los biogramas, los autoinformes, las narrativas, los portafolios o las redes sociales, entre otros. En el presente artículo, se optó por abordar con mayor profundidad la narrativa y los portafolios, por razones como su cierta difusión entre los profesionales de la educación social y de la docencia y porque, desde el punto de vista del trabajo cooperativo, pueden ser más operativos en el día a día, tal como apuntan algunas teorías públicas (Ben-Peretz, 2012; Nóvoa, 2013). Palomares Ruiz y Garrote Rojas (2009) atribuyen al portafolio un gran potencial en el trabajo entre profesionales, para facilitar la reflexión individual y colectiva. En el mismo sentido, Navarro

Montaño *et al.* (2013) justifican el uso de estrategias narrativas por su valor en el proceso de investigación compartida.

La estrategia de la narrativa

La narrativa como proceso de reflexión pedagógica permite al profesor y al educador comprender, en contextos concretos, causas y consecuencias de la actuación, reconocer límites personales, redefinir modos de actuar y establecer nuevas estrategias en un proceso de reflexión, investigación y reelaboración de su propio discurso. La utilización de esta estrategia permite enriquecer a estos profesionales en su desarrollo profesional, en su perspectiva propia interna, dejándolo evolucionar, desarrollando sus ideas y confiriéndole espacio para pensar en su viabilidad de la escuela; para que, al *obligarse* a ojearlas de un modo diferente, más exterior, se le proporcionen otros ángulos de análisis, tal y como consideran Barbosa y Santos (2014: 35): «las narrativas hacen crecer y ver la realidad de una u otra manera».

La narrativa surge como un medio para la comprensión de lo que somos, de lo que vivimos, de nuestra historia en cuanto a personas, ayudando a construir y comprender nuestra identidad personal y profesional (Flick, 2006).

Estas estrategias se asumen como escritos de las experiencias vividas en una tentativa de comprensión y de promoción de la mejora de la acción (en el caso aquí presentado, se trata de una acción conjunta y cooperativa). La narración compartida gana así mayor protagonismo al asumirse como espacio de crecimiento individual y colectivo, con vistas a una práctica más conscientemente vivida entre profesorado de primaria y de la educación social. Podemos considerar entonces que la narrativa producida pueda funcionar como una de las posibilidades en las que ambos profesionales en educación primaria puedan, en conjunto, mejorar su capacidad de ver y pensar sus acciones.

Al considerar las narrativas como punto de partida para desarrollar procesos de formación continua entre el profesorado y el educador social en primaria, podemos articular las experiencias narradas en los contextos en que surjan (Moreira y Ribeiro, 2009), ampliando nuestra comprensión de las circunstancias en las cuales fueron producidas. De este modo, se logra que todos aquellos sujetos involucrados pasen a reflexionar acerca de sus creencias, sus teorías individuales y colectivas, así como sus prácticas (Oliveira y Gama, 2014). La estrategia de la narrativa escrita cumple, de esta forma, un papel importante en el trabajo conjunto entre profesionales de la educación, porque se constituye en instrumento de investigación. Al producir narrativas en conjunto (profesorado y educadores sociales), los profesionales traen sus reflexiones, sus interpretaciones y las reinterpretaciones de las situaciones vividas, practicando una lógica de desarrollo profesio-

nal más solidario, con condiciones de «desarrollo, las nombradas dimensiones interactiva, dialógica y emancipatoria» (Alcoforado, 2014: 65). En este sentido, la estrategia de la narrativa se presenta como una práctica transformadora que contribuye a «la liberación de las alternativas que estaban siendo ocultadas por el orden de los acontecimientos» (Alcoforado, 2014: 80), ofreciendo, de este modo, una respuesta posible a la necesidad urgente de implementar nuevas perspectivas formativas, en un planteamiento holístico y sistémico que favorezca la interrelación del conocer y la práctica de una cultura cooperativa.

En cierto modo, se trata de *narrativizar* la práctica o lo vivido, encontrando en la escritura, individual y colectiva, un método de descubrimiento y de teorización de la experiencia en un medio de hacer experiencia (Contreras y Pérez de Lara, 2010), sin pretender llegar a una verdad absoluta y definitiva. Se trata además de narrar la experiencia contraria a la tendencia positivista, de sobrevalorar el rigor en detrimento de la relevancia, la objetividad en detrimento de la (inter) subjetividad, la fragmentación de la realidad en detrimento de una visión más holística, la explicación en detrimento de la comprensión, y el conocimiento en detrimento de la acción y de los valores que están asociados (Vieira, 2009: 5284).

Así, una de las estrategias para acompañar y monitorizar el desarrollo de la cultura cooperativa entre profesorado y profesionales de la educación en primaria es el análisis de la producción de narrativas (individuales y colectivas) que pueden componer el portafolio. A través de ellas se puede recomponer la trayectoria de desarrollo de la cultura cooperativa, erigida singularmente por cada profesional y por el grupo, y, de ese modo, identificar avances y límites en el intenso proceso de escribir, de reflexionar y de aprender.

La estrategia del portafolio

Los portafolios se constituyen en una síntesis del propio caminar en la construcción de los conocimientos, como un recurso para la reflexión sistematizada sobre las vivencias individuales y compartidas, de manera crítica y sostenida teóricamente (Sá-Chaves, 2007).

Según Wade y Yarbrough (1996), existen varias interpretaciones acerca de lo que se entiende por portafolio, pudiendo concebirse desde un dossier de trabajos acumulados hasta un álbum de elementos personales. Puede ser un denso archivo lleno de esbozos variados o una pequeña colección del proceso reflexivo cuidadosamente seleccionada. Todo depende del propósito con el que fue elaborado.

En realidad, tal como Veiga Simão (2005) afirma, existe un cierto riesgo de banalización de la palabra *portafolio* y la posibilidad de ser considerada *ruidosa* en el campo de la educación, si no fuese incorporada en una perspectiva teórica

consistente. Por ello, no es tanto la forma o su definición lo que importa, sino desvelar el sentido, la coherencia y la pertinencia que se atribuye a las finalidades previstas en cada profesión o situación particular.

El portafolio también se ha ido adaptando progresivamente en los diferentes contextos educativos, públicos o privados, en todas las etapas educativas con objetivos relacionados con la presentación de habilidades y competencias, o como método de evaluación y estrategia en los procesos de formación reflexiva (Krause, 1996) con vistas al aprendizaje y consecuente evolución y desarrollo de sus autores (Shulman, 1998).

Tal como Sá-Chaves (2005: 9) indica, su utilización en educación constituye «una estrategia que viene a buscar la correspondencia con la necesidad de profundizar en el conocimiento sobre la relación de enseñanza-aprendizaje con la que asegurar una cada vez mejor comprensión y, de este modo, mayores índices de calidad».

Cada vez más es reconocido como un método más justo de evaluación, o como estímulo al aprendizaje, teniendo como incentivo el desarrollo de la capacidad reflexiva, provocando mayor adhesión. La dimensión reflexiva del portafolio y la determinación clara de los fines con que es elaborado surgen con contundencia en esta definición (Tanner, 2003).

De acuerdo con Guerrero Calderón (2016), lo que ella denomina portafolio de aprendizaje es una selección o recopilación de trabajos sustentados en alguna dimensión temporal o ajustándose a un proyecto de trabajo dado. En el caso de la educación, hay un objetivo que se debe alcanzar, relacionado con la mejora de la actividad docente, desde un marco teórico y con intenciones claras para lograr desarrollar los aprendizajes esperados, acorde a la temática y el nivel educativo en que cada uno de los participantes se desempeña. Lamas Pelayo y Vargas D'Uniam (2016) le atribuyen fines formativos y evaluativos para la reflexión, la construcción de conocimientos y las habilidades metacognitivas.

El portafolio moviliza cada vez más a los agentes educativos y constituye un tema de interés creciente en el ámbito educativo. Por lo tanto, se sitúa en una dimensión del desarrollo profesional y personal, así como en el marco de una profesionalidad reflexiva; de ahí que las potencialidades de los portafolios reflexivos sean cada vez más reconocidas. Además, son usados con múltiples objetivos y, tal como argumenta Sá-Chaves (2007: 34), «se ajusta[n] y regula[n] de acuerdo con la naturaleza específica de la finalidad pretendida».

Sobresalen, entonces, las ideas subyacentes a las perspectivas del constructivismo, en las que se presupone que cada profesional aprende y atribuye significado a lo que le rodea, ligando lo que ya sabe y experimentando lo que está apren-

diendo, sobre todo cuando otro profesional le presenta cuestiones relevantes encarando la reflexión crítica y el autocuestionamiento, valorando su punto de vista y evaluando el aprendizaje de forma contextualizada y continuada. Destacan las perspectivas que fundamentan la constitución de la profesionalidad, sobre todo en lo referente al concepto de práctica reflexiva. En otras palabras, los profesores y los educadores sociales aprenden a educar y mejoran el acto educativo cuando reflexionan de forma sistemática sobre sus prácticas educativas y sobre las características de sus alumnos. Este proceso reflexivo desarrolla la comprensión y la (re) elaboración de los significados, lo que puede conducir a formas más eficaces y adecuadas de educar. De este modo, los portafolios reflexivos se encuentran ligados a nuevas concepciones de formación, encuadrándose en una nueva filosofía de intervención formativa que integra la acción reflexiva, crítica, cooperativa y consciente sobre la experiencia pasada y futura. Presupone una cultura cooperativa y reflexiva, valora la colaboración y la asistencia de diferentes profesionales de la educación en la construcción del conocimiento y conduce a un tipo de desarrollo profesional, por ser contextualizado y procesual, en concordancia con las perspectivas defendidas. Así, los portafolios, desde que son aceptados seriamente, pueden ser considerados verdaderos *viajes de exploración*, de *cuestionamiento* y *experimentación*, y un medio para afrontar la reflexión como un proceso de aprendizaje y desarrollo profesional para todo el profesorado y los profesionales de la educación en primaria. El portafolio ha de ser siempre un recurso individual, donde se presenta la voz, así como una posición cuidada y optimista de los autores y los profesionales. Dichos profesionales se integran en un proceso de (auto)formación para, posteriormente, situar al servicio del otro (Imhof y Picard, 2009), en una lógica de cultura de cooperación, su reflexión y posición individual, destacando, por regla general, sus deseos, sus dificultades, sus momentos de mayor y menor entusiasmo, y en especial su confianza, su compromiso y su optimismo en los resultados alcanzados.

Consideraciones finales

La intervención de los profesionales en el ámbito educativo, frecuentemente, no responde a patrones fijos de análisis e implementación. Las circunstancias individuales de cada niño o niña están también condicionadas por el contexto comunitario en el que se socializan, lo que conlleva necesidades de intervención diferentes, no solo en cuanto a prácticas y actuaciones, sino también en relación a los profesionales que deben participar. Muchos estudiantes de educación primaria se encuentran en situaciones de alto riesgo de vulnerabilidad debido a su estadio psicoevolutivo y a su contexto de socialización, lo que exige una intervención educativa dentro y fuera de la escuela. Consecuentemente, resulta imprescindible que las actuaciones profesionales busquen respuestas globales y contextualizadas que favorezcan el desarrollo integral, sin que ello suponga una sobreexposición

del menor a iniciativas inconexas que no consigan respuestas positivas para la solución de los problemas.

En estas circunstancias, la intervención educativa puede demandar un trabajo globalizado donde se dé la cooperación entre profesionales de la educación social y el profesorado, que, si bien tienen en común la formación en el ámbito educativo, su especialización les capacita para desarrollar prácticas profesionales distintas, complementarias entre sí, que les permiten abordar los problemas de forma completa y compleja desde el proceso de análisis, pasando por el diseño de la intervención y su posterior implementación. Todo ello para buscar propuestas lo más eficaces y eficientes posible, a partir del conocimiento real del contexto de trabajo, con respuestas adaptadas, economizando tiempo y recursos, evitando la superposición de actuaciones profesionales y la contradicción entre ellas, y primando siempre los derechos de todos los menores.

Es indudable el carácter científico que debe primar en este ejercicio profesional; de ahí que los profesionales necesiten dotarse de estrategias metodológicas que garanticen un proceso con canales de reflexión, apoyándose en estrategias que enriquezcan y agilicen los procesos de análisis, de toma de decisiones y de intervención, evitando las dilataciones en el tiempo y el enrocamiento en prácticas aisladas entre sí que, entre otros factores, obstaculizan el progreso y el éxito de las intervenciones.

Las narrativas y el portafolio, desde nuestro punto de vista, son recursos que aúnan posibilidades de intercambiar información rica dentro de un paradigma basado en la cooperación, porque permiten ahondar en la conexión entre factores que convergen en las distintas fases de su trabajo, economizando tiempo. Sus propias características promueven la búsqueda del rigor y la transparencia en las que se apoya todo el proceso de intervención, debido a que ambos profesionales priman la búsqueda de respuestas adecuadas para su trabajo. Evidentemente, esta apuesta por una cultura cooperativa exige cambios significativos tanto entre los propios profesionales como en la organización y ordenación de sus respectivas instituciones, y en los valores de una comunidad educativa promotora de la justicia social, para garantizar una educación de calidad para todos.

Referencias bibliográficas

- Alcoforado, I. (2014). Desenvolvimento profissional, profissionalidade e formação continuada de professores: possíveis contributos dos relatos autobiográficos profissionais. *Educação*, 39(1), 65-84.
- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación*. Madrid: Narcea.
- Barbosa, M.C.S. y Santos, M.A. (2014). *Escritos de Alfabetização Audiovisual*. Porto Alegre: Libretos.

- Beloki Arizti, N. et al. (2011). Innovando el Practicum de Educación Social: una experiencia de trabajo colaborativo. *Revista de educación*, 354, 237-264.
- Benavides Amorís, C. (2010). *Liderazgo pedagógico basado en el trabajo colaborativo del cuerpo docente*. Tesis doctoral. Madrid: UNED.
- Ben-Peretz, M. (2012). Accountability vs. Teacher autonomy. An issue of balance. En Day, C. (Org.). *The routledge international handbook of teacher and school development*. Londres: Routledge, 57-66.
- Bolívar, A. (2016). Educar Democráticamente para una Ciudadanía Activa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(1), 69-87.
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de Innovar*. Madrid: Morata.
- Colén Riau, M.T., Jarauta Borrasca, B. y Castro González, L. (2016). El aprendizaje reflexivo en la formación inicial de maestros/as: de la experiencia a la integración y síntesis de los contenidos. *Revista complutense de educación*, 27(1), 179-198.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En J. Contreras y N. Pérez de Lara (orgs.), *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata, 21-86.
- Domingo Segovia, J. y Fernández Cruz, M. (1999). *Técnicas para el desarrollo personal y formación del profesorado*. Cuadernos Monográficos del ICE. Departamento de Publicaciones, Universidad de Deusto: Bilbao.
- Eriksen, H., Hvidtfeldt, C. y Lilleør, H.B. (2017). Family disruption and social, emotional and behavioral functioning in middle childhood. *Journal of Child and Family Studies*, 26(4).
- Flick, U. (2006). An introduction to qualitative research. En Denzin, N. y Lincoln, Y. (Orgs.), *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed.
- Fullana Noell, J., Palliseria Díaz, M. y Planas Lladó, A. (2011). Formar profesionales autónomos. Una propuesta de formación de educadores sociales desde el enfoque reflexivo. *RES. Revista de Educación Social*, 13 [http://www.eduso.net/res/pdf/13/for_res_13.pdf].
- Gimeno, A. (2008). How can CLIL benefit from the integration of Information and Communications Technologies? *Linguistic Insights – Studies in Language and Communication*. Bern: Peter Lang, 77-102.
- Giroux, H. (2002). *Cruzando Limites*. Barcelona: Paidós.
- González, R.M. et al. (2013). Colaboración en comunidad de práctica para el desarrollo profesional del profesor. *Píxel/Bit Revista de Medios y Educación*, 42, 103-113.
- Guerrero Calderón, M.A.O. (2016). Portafolios de experiencias docentes, el profesor como investigador de su práctica: *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*: RIDE, 13(7), 17-35.
- Imhof, M. y Picard, C. (2009). Views on Using Portfolio in Teacher Education. *Teaching & Teacher Education*, 25(1), 149-154.

- Krause, S. (1996). Portfolios in Teacher Education: Effects of Instruction on Preservice Teachers' Early Comprehension of the Portfolio Process. *Journal of Teacher Education*, 47(2), 130-138.
- Krichesky, G. (2013). *El desarrollo de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje: procesos y factores de cambio para la mejora de las escuelas*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Lamas Pelayo, P. y Vargas D'Uniam, J. (2016). Los niveles de reflexión en los portafolios de la Práctica Pre Profesional Docente. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 14(2), 57-78.
- Maiztegui Oñate, C. (2007). La Participación como una Opción Transformadora en los Procesos de Educación Ciudadana. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(4), 144-160.
- Meinardi, E. (2009). Desarrollo profesional docente a propósito de una educación científica de calidad en escuelas inclusivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 8-25.
- Moliner-García, O., Sales-Ciges, A. y Escobedo-Peiro, P. (2016). Posibilidades y limitaciones de generar cultura de centro desde las prácticas compartidas de aula: el caso de la educación intercultural inclusiva. *Estudios sobre Educación*, 30, 51-70.
- Morcillo Loro, V. (2016). *La acción educativa en el aula: análisis de las variables que intervienen en la práctica: un estudio integrado*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Moreira, M.A. y Ribeiro, D. (2009). Then the I becomes Us... on collaborative supervision journals and the development of professional autonomy. En F. Vieira (ed.), *Struggling for autonomy in language education - reflecting, acting and being*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 63-80.
- Nielsen, G., Mygind, E., Bølling, M., Otte, C.R., Schneller, M.B., Schipperijn, J. y Bentsen, P. (2016). A quasi-experimental cross-disciplinary evaluation of the impacts of education outside the classroom on pupils' physical activity, well-being and learning: The TEACHOUT study protocol. *BMC Public Health*, 16(1), 1-15.
- Navarro-Montaño, M., Hernández de la Torre, E., Ordóñez-Sierra, R. y López-Martínez, A. (2013). Las redes educativas de centros escolares: plataformas para la mejora educativa. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 2(1), 681-688.
- Nóvoa, A. (2013). Teachers: how long until the future? En Flores, M.A. Carvalho, A.A., Ferreira, F.I. y Vilaça, M.T. (Orgs.). *Back to the future: legacies, continuities and changes in educational policy, practice and research*. Rotterdam; Boston; Taipei: Sense Publishers, 29-38.
- Oliveira, R.M. y Gama, R.P. (2014). Desenvolvimento profissional docente e narrativas em diferentes momentos da formação e atuação. *Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, 23(41), 205-219.
- Palomares Ruiz, A. y Garrote Rojas, D. (2009). Un nuevo modelo docente por y para el alumnado. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 24, 25-34.
- Parcerisa, A. (2008). Educación Social en y con la institución escolar. *Pedagogía social: revista interuniversitaria* 15, 15-28.

- Riberas Bargalló, G. y Vilar Martín, J. (2014). La praxis reflexiva: Un reto para la Educación Social. *Edeania*, 45, 129-142.
- Rondón García, L.M. (2015). Aprendizaje basado en problemas sociales desde una perspectiva interdisciplinar: dilemas éticos de la intervención social. *Trabajo Social Global. Revista de Investigaciones en Intervención social*, 5(9), 90-110.
- Sá-Chaves, I. (2005) (org.). *Os "Portfolios" Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos*. Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (2007). Portfolios reflexivos - Estratégia de Formação e de Supervisão. *CADERNOS Didáticos*. Série Supervisão Nº1. Aveiro: Unidade de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro.
- Shulman, L. (1998). Teacher portfolios: a theoretical activity. En N. Lyons (ed.), *With portfolio in hand-validating the new teacher professionalism*. New York: Teachers College Press, 23-28.
- Tanner, R. (2003). Outside In, Inside Out: Creating a Teaching Portfolio. En Byrd, Patricia y Gayle Nelson (eds.), *Sustaining Professionalism*. Professional Development in Language Education Series, Volume 3. Alexandria, Virginia: TESOL.
- Tardiff, M. (2004). *Desarrollo personal y profesional del docente*. Madrid: Narcea.
- Tonbuloglu, B., Aslan, D. y Aydin, H. (2016). Teachers' awareness of multicultural education and diversity in school settings. *Egitim Arastirmalari - Eurasian Journal of Educational Research*, 64, 1-28.
- Tourse, R.W.C. et al. (2008). The university/community partnership: Transdisciplinary course development. *Journal of Interprofessional Care*, 22(5), 461-474.
- Veiga Simão, A.M. (2005). O *Portfolio* como instrumento na Auto-Regulação da Aprendizagem: uma experiência no ensino superior pós-graduado. En Sá-Chaves, I. (2005) (org.), *Os "Portfolios" Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos*. Porto: Porto Editora.
- Vieira, F. (2009). Reconfigurar a profissionalidade docente através de uma pedagogia da experiência. En Silva, B., Almeida, L., Lozano, A. y Uzquiano, M. (orgs.), *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. CIEd: Universidade do Minho, 5281-5296.
- Zyngier, D. (2017). How experiential learning in an informal setting promotes class equity and social and economic justice for children from "communities at promise": An Australian perspective. *International Review of Education*, 63(1), 9-28.